

Circulation migratoire et bi-/plurilinguisme dans le système éducatif tchèque

Blanka Gruntová, PLIDAM , Institut national des langues et civilisation orientales (INALCO - Université Sorbonne Paris Cité, Paris)

Résumé

La République tchèque fait partie des jeunes Etats-nations, constitués après l'effondrement du bloc soviétique en Europe. Traditionnellement pays de départ, elle commence à se profiler également comme pays d'accueil au XXI^e siècle et l'enseignement du tchèque fait partie des priorités proclamées en politiques d'émigration et aussi d'immigration. Alors que la scolarisation des enfants nouvellement arrivés, appelés « *žák s odlišným mateřským jazykem* » (*élève de langue maternelle différente*), dans le milieu éducatif, se construit autour du concept de langue seconde, la notion du bi-/plurilinguisme est davantage mobilisée dans la diaspora. Cependant, la perspective monolingue domine les deux terrains.

Mots-clés : bi-/plurilinguisme ; circulation migratoire ; diaspora ; enfants allophones ; scolarisation

Summary

The Czech Republic is one of the young nation states formed after the collapse of the Soviet bloc in Europe. Traditionally a country of departure, it is also beginning to emerge as a host country in the 21st century and Czech language education is one of the declared priorities in emigration and also immigration policies. While the schooling of newly arrived children, called "*žák s odlišným mateřským jazykem*" (pupils with a different mother tongue), in the educational environment is built around the concept of a second language, the notion of bi-/plurilingualism is more mobilized in the diaspora. However, the monolingual perspective dominates both fields.

Keywords: bi-/plurilingualism; migratory circulation; diaspora; allophone children; schooling

1. Introduction

Il y a 30 ans, la fin de la Guerre froide insufflé à la société tchèque une nouvelle dynamique. Dans le monde qui semble unifié, les gens retrouvent leur liberté de mouvement, explorant des formes différentes de mobilité et créant ainsi une diversité inattendue, notamment au sein de grandes villes. Pourtant, jusqu'en 2015, la migration n'est pas un thème important pour les Tchèques. L'arrivée dans l'espace Schengen de plus d'un million de personnes, notamment les réfugiés de la guerre civile syrienne, fait surgir des craintes identitaires. La forte médiatisation de la « crise » fait du déplacement des populations un sujet hautement politique et crée l'image d'un phénomène inédit. Peu importe que la République tchèque soit très peu touchée par ces événements car, en dépit de l'arrivée des réfugiés, une tendance importante émerge : à l'image des autres pays de l'Union européenne, elle devient au XXI^e siècle une terre d'immigration attractive. La population plutôt habituée à se préoccuper de ses propres expatriés, se trouve alors face à de nouveaux défis, parmi lesquels la scolarisation des enfants bi-/plurilingues. Comment sont-ils accueillis ? De quoi s'inspirent les approches pédagogiques ?

Dans la première partie de l'article, je rappellerai brièvement l'histoire moderne des mouvements migratoires dans les pays tchèques¹ et leur gestion. Je m'arrêterai ensuite sur l'enseignement du tchèque dans la diaspora, notamment par rapport à la conception du bi-/plurilinguisme des élèves. Je m'intéresserai enfin aux concepts mobilisés – ou non – dans le milieu éducatif tchèque en rapport avec l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés et l'éducation au plurilinguisme.

2. Bref panorama des migrations dans les pays tchèques

2.1 Tchécoslovaquie (1918-1992)

Au XIX^e siècle, les pays tchèques subissent, comme d'autres pays d'Europe, de forts mouvements d'émigration pour des raisons essentiellement économiques. Ce flux migratoire connaît une brève période de stagnation à la naissance de la Tchécoslovaquie. Proclamée en octobre 1918 à Prague et entérinée par le Traité de Saint-Germain le 10 septembre 1919, celle-ci fait partie des Etats-Nations créés après la désagrégation de l'Autriche-Hongrie à l'issue de la Première Guerre mondiale. Dans le courant des années 1920, les départs reprennent, toutefois l'ampleur de l'émigration est moins importante qu'avant la guerre (Brouček & Grulich, 2009). Néanmoins, dix ans après la création de la république, un Tchèque ou Slovaque sur cinq vit à l'étranger. Le gouvernement prend ses responsabilités envers la diaspora conçue comme une partie inséparable de la nation. L'objectif premier de la politique est d'assurer la continuité linguistique et culturelle au sein des communautés, notamment par le biais de l'éducation scolaire (Gruntová, 2018).

Durant cette période, l'immigration économique est négligeable. En revanche, attachée aux valeurs démocratiques, la République offre le refuge à ceux qui fuient les nouveaux régimes totalitaires, soviétique ou nazi. Cette politique migratoire prend fin au moment où ces deux totalitarismes s'emparent successivement du pouvoir aussi en Tchécoslovaquie (Drbohlav, 2010). Disloquée par le régime nazi à la suite des accords de Munich de septembre 1938 (annexion des régions frontalières germanophones) et de l'occupation de mars 1939 (création du Protectorat de Bohême-Moravie et de l'État slovaque indépendant), la Tchécoslovaquie est reconstituée en 1945. Mais le putsch communiste, en février 1948, la fait passer dans le bloc soviétique où elle demeure jusqu'à 1989.

L'affrontement avec l'idéologie nazie est à l'origine de mouvements migratoires sans précédent. Entre 1938 et 1947, la population subit des déplacements massifs et forcés dont le plus important est, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'expulsion de 2 800 000 Allemands de Bohême accusés d'avoir soutenu la politique hitlérienne. Les régions germanophones dépeuplées sont alors colonisées majoritairement par des expatriés tchèques, originaires principalement d'Ukraine, de Bulgarie et de Roumanie, souhaitant revenir dans leur patrie et par des Roms de Slovaquie. En conséquence, environ 5 millions de personnes se mettent en route dans la période d'après-guerre (Drbohlav, 2010). L'extermination des Juifs et des Roms pendant la guerre et l'exode des Allemands influencent aussi profondément la composition démographique du pays, multiethnique et multilingue pendant des siècles. Désormais les Tchèques représentent plus de 90% des habitants et forment, au contraire, une population ethniquement et linguistiquement très homogène (Gruntová, 2018).

Le Parti communiste tchécoslovaque gouverne le pays pendant quarante et un ans (1948-1989) et durant cette période, la mobilité des personnes est fortement réduite. Les pays communistes sont isolés du reste de l'Europe et même les déplacements à l'intérieur du bloc soviétique sont restreints.

¹ Les pays tchèques désignent l'union de trois régions (Bohême, Moravie et Silésie) qui forment une unité politique, linguistique et culturel depuis le Moyen Age, au sein des structures étatiques différentes.

Les quelques milliers travailleurs internationaux, appelés en Tchécoslovaquie pour assurer son développement industriel, n'ont pas le droit d'intégrer la société majoritaire et restent peu perceptibles (Drbohlav, 2010). L'émigration légale est difficilement réalisable, alors que « l'abandon non autorisé de la République » est considéré comme la haute trahison. Malgré le danger, nombreux sont ceux qui décident de s'exiler clandestinement. Les départs sont plus intensifs après le putsch communiste (1948) et après l'échec du Printemps de Prague (1968). Le nombre exact d'exilés n'est pas connu, les estimations varient entre 225 000 et 460 000 personnes (Nešpor, 2002).

Même à l'absence de chiffres exacts, il est certain que pendant toute l'existence de la Tchécoslovaquie, le solde migratoire est largement négatif. La fin de la Guerre froide transforme ces flux mais ce n'est plus l'histoire de la Tchécoslovaquie. Celle-ci disparaît en 1992 donnant naissance à deux États distincts : République tchèque et République slovaque.

2.2 République tchèque (depuis 1993)

La République tchèque, née le 1^{er} janvier 1993 de la dissolution de la Tchécoslovaquie, fait partie des jeunes États-nations constitués en Europe après l'effondrement du bloc soviétique. S'appuyant sur les valeurs de la Tchécoslovaquie démocratique de l'entre-deux-guerres, la république déclare une politique de « retour en Europe » dont l'aboutissement symbolique est l'entrée dans l'Union européenne en 2004. Confrontée à tous les effets de la mondialisation et de l'économie libérale, la société tchèque fait l'expérience d'une mobilité généralisée ayant souvent un caractère circulaire. Les entreprises étrangères ainsi que les multinationales installées sur le territoire tchèque, les programmes d'échanges internationaux (Erasmus, Erasmus +, Cee-pus, Free-mover et d'autres), les accords entre universités sont tous promoteurs d'une mobilité provisoire et instable qui évolue au fur et à mesure des trajectoires personnelles et/ou de la situation sur le marché du travail à l'échelle internationale (Brouček a kol., 2017).

Malgré la fluidité de la mobilité actuelle, les données statistiques aident à établir des tendances des mouvements migratoires. Le ministère des Affaires Étrangères estime qu'environ 250 000 Tchèques partis après la fin de la Guerre froide vivent à l'étranger, notamment dans les pays anglo-saxons et germanophones (Gruntová, 2018). En revanche, 526 000 étrangers s'installent en République tchèque (Český statistický úřad, 2018, p. 6). Traditionnellement pays de départ, la République tchèque commence donc à se profiler comme pays d'accueil. Elle est particulièrement attractive pour les travailleurs venant des pays proches : l'Ukraine (117 480 personnes en 2017 d'après Český statistický úřad, 2018, p. 7) et la Slovaquie (111 804 personnes en 2017 d'après Český statistický úřad, 2018, p. 7). Par ailleurs, 41,9% d'étrangers vivant sur le territoire sont ressortissants de l'Union européenne (Český statistický úřad, 2018, p. 7). Parmi les communautés quantitativement importantes, seuls les Vietnamiens (59 808 personnes en 2017 d'après Český statistický úřad, 2018, p. 7) représentent une population géographiquement et culturellement éloignée. Cette attractivité fait aussi venir, pour des séjours plus ou moins longs, des membres de la diaspora tchèque² qui compte aujourd'hui 2,5 millions de personnes, c'est-à-dire un Tchèque sur six (Stingl, 2017).

² Le terme diaspora tchèque embrasse toute la communauté de gens, vivant dans le monde entier, qui s'identifient avec la nation tchèque, sans égard s'ils sont ou pas citoyens de la République tchèque. En dehors des expatriés actuels, il y a donc aussi des descendants des émigrés tchèques du XX^e et XIX^e siècles, voire des siècles précédents.

L'installation d'une politique d'intégration prend plusieurs années. Une première conception à long terme date de 2000 (*Koncepce integrace cizinců, přijata Usnesením vlády z 11/12/2000, č. 1266*³). En 2005 (*Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců, přijata Usnesením vlády z 8/2/2006, č. 126*⁴), quatre domaines prioritaires sont définis dont la maîtrise du tchèque par les migrants et leurs enfants (Drbohlav, 2010, p. 83). Dans la même période, le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) aide à standardiser l'enseignement du tchèque langue étrangère, domaine en plein essor (Hádková (dir.), 2005 ; Čadská (dir.), 2005 ; Holub (dir.), 2005). Parallèlement, les chercheurs (Čechová, Kropáčová, Šindelářová et d'autres) et diverses ONG (META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů⁵, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka⁶, People in Need etc.) se penchent sur la question de l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés. Ceux-ci sont intégrés directement dans les écoles ordinaires mais ont le droit au soutien à l'apprentissage de la langue. L'un des premiers articles traitant ce sujet paraît en 2000 dans la revue *Český jazyk a literatura*⁷ (Čechová, & Zimová, 2000). Six ans plus tard, la monographie *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*⁸ (Kropáčová, 2006) est publiée à l'Université Palacký d'Olomouc. Son auteur, Jitka Kropáčová, enseigne le cours du même nom depuis 2006 dans le Département de la pédagogie et des études sociales de ladite université. Dans d'autres universités des formations orientées vers la didactique du tchèque langue étrangère et seconde voient le jour, dont certains s'adressent explicitement aux futurs enseignants du primaire et du secondaire (par exemple *Didaktika češtiny jako cizího jazyka pro žáky ZŠ* ou *Učitelství ČJL se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem*⁹).

En même temps, il apparaît un regain d'intérêt pour l'enseignement du tchèque aux enfants dans la diaspora. Des dizaines de nouvelles écoles associatives sont fondées dans le monde élargissant le réseau déjà existant, dont « l'âge d'or » daté de l'entre-deux-guerres (Gruntová, 2018). Depuis 1995, le programme *Podpora českého kulturního dědictví v zahraničí*¹⁰ donne le cadre aux aides de L'Etat : il investit dans les (re-)constructions de bâtiments scolaires et associatifs, envoie le matériel pédagogique, finance des formations linguistiques et méthodologiques, détache des enseignants (*Usnesení vlády České republiky*¹¹ 1995, 2000, 2005, 2010, 2015). Le document stratégique « *Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí* »¹² (Ministerstvo zahraničních věcí, 17/7/2012) fixe trois objectifs principaux de la politique diasporique dont le premier est de soutenir l'enseignement du tchèque (les deux autres étant de contribuer à une meilleure perception des Tchèques vivant à l'étranger de la part de la société et de renforcer l'intérêt des Tchèques vivant à l'étranger pour leur patrie).

³ Conception de l'intégration des étrangers, adoptée par la Décision du gouvernement de la République tchèque du 11/12/2000, n° 1266.

⁴ Conception actualisée de l'intégration des étrangers, adoptée par la Décision du gouvernement de la République tchèque du 8/2/2006, n° 126.

⁵ META – société pour la chance de jeunes migrants

⁶ Association des enseignants du tchèque langue étrangère

⁷ Langue et littérature tchèques

⁸ L'enseignement de l'élève d'une langue maternelle différente

⁹ Didactique du tchèque langue étrangère pour les élèves de l'école élémentaire et du collège ou Enseignement de la langue et littérature tchèques destiné aux élèves de langue maternelle différente.

¹⁰ Soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger

¹¹ Décision du gouvernement de la République tchèque

¹² Conception du Ministère des Affaires Etrangères envers les Tchèques vivant à l'étranger.

En 2011, le Comité permanent du Sénat pour les compatriotes vivant à l'étranger initie un débat sur la fondation d'une institution des gestions politiques migratoires dans son ensemble. Bien que le projet n'ait pas trouvé le soutien nécessaire, plusieurs thèmes relient les politiques d'émigration et d'immigration. Dans les deux cas, l'enseignement du tchèque fait partie des priorités proclamées. En grande partie, les objectifs sont réalisés à l'aide des ONG. Dans le milieu diasporique, il s'agit notamment du projet *Česká škola bez hranic*¹³ (ČŠBH), né à Paris en 2003. En 2009, une association éponyme est créée à Prague afin de coordonner les activités des écoles associatives fondées sur le modèle parisien dans d'autres métropoles (Londres, New York, Bruxelles ...). Le réseau est associé à la mobilité contemporaine des Tchèques et ČŠBH se présente en tant que porte-parole des parents expatriés après 1989 (Gruntová, 2018). Quant à l'intégration des enfants allophones dans les établissements scolaires tchèques, le rôle de leader appartient à l'ONG META – *Společnost pro příležitosti mladých migrantů*¹⁴, fondée à Prague en 2004. Éditeur des documents stratégiques (Titěrová, Radostný, Brumlichová, Horáčková & Vávrová, 2014) et méthodologiques (Nosálová a kol., 2018, Titěrová /ed./, 2018), META administre aussi le portail *Inkluzivní škola - inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*¹⁵ donnant les renseignements complexes sur la scolarisation des migrants.

Les deux ONG, ČŠBH et META, réalisent les activités similaires. Elles analysent les besoins de leur public, participent activement aux débats politiques et sociétaux et initient des amendements législatifs. Elles prennent aussi en charge une grande partie de la formation des enseignants, élaborent du matériel pédagogique et orientent ainsi des conceptions didactiques. Alors que les experts de META se donnent pour objectif de développer la méthodologie pour l'enseignement du tchèque langue seconde, le concept du bilinguisme est au centre de la pédagogie de ČŠBH.

3. Bi-/plurilinguisme dans la diaspora tchèque

Le concept du bilinguisme est le plus mobilisé dans l'enseignement diasporique. Dans la période de l'entre-deux-guerres, de nombreuses écoles tchécoslovaques à l'étranger forment des locuteurs dont le bilinguisme est valorisé dans les discours politiques. Au XXI^e siècle, l'association *Česká škola bez hranic*¹⁶ (ČŠBH) initie la création d'un réseau d'écoles « complémentaires » qui organisent l'enseignement de la langue et de la civilisation tchèques aux enfants vivant à l'étranger. En mettant le concept du bi-/plurilinguisme au cœur de leur projet pédagogique, ces écoles apportent un nouveau regard sur l'enseignement du tchèque dans la diaspora.

3.1 Bilinguisme dans les écoles tchécoslovaques à l'étranger (1918 – 1938)

Les gouvernements tchécoslovaques de l'entre-deux-guerres mènent une politique active envers la diaspora, perçue comme une partie non négligeable de la nation. La priorité est donnée à la transmission de l'identité ethnique, notamment par le biais de l'instruction (Brouček & Grulich, 2009, p. 23). L'Etat soutient les fondations des écoles tchécoslovaques à l'étranger qui proposent le plus

¹³ École tchèque sans frontières

¹⁴ META – société pour la chance de jeunes migrants

¹⁵ École inclusive – inspiration et soutien pour le travail avec les enfants et les élèves d'une langue maternelle différente

¹⁶ École tchèque sans frontières

souvent des parcours bilingues (en langue du pays et en tchèque). Ces écoles sont appréhendées comme des vitrines à l'étranger de la jeune république (Folprecht, 1937). Mais elles sont aussi valorisées en tant qu'instrument de démocratisation de l'enseignement et de la considération portée aux droits des minorités ethniques au sein des Etats-Nations modernes (Auerhan, 1935).

En s'appuyant sur les principes didactiques établis par Comenius (1592-1670), le président de l'Institut étranger tchécoslovaque Jan Auerhan (1880-1942) défend l'opinion que « *vyučování jazykem mateřským je metodou přirozenou, jedině správnou a jedině účelnou* »¹⁷ (Auerhan, 1935, p. 29). Pour lui, l'enfant accède plus facilement à toute sorte de connaissances si l'enseignement est dispensé dans la langue qui lui est familière. Dans cette perspective, le statut social de la langue maternelle de l'élève est indifférent : toutes les langues connues des enfants, y compris les parlers vernaculaires ou les langues régionales, ont leur place à l'école. Leur usage rend la scolarité plus démocratique car plus accessible à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou ethnique. Les principes démocratiques sont évoqués aussi pour défendre le droit des populations minoritaires ou immigrées de garder leur particularité linguistique et culturelle.

L'inspecteur des écoles tchécoslovaques à l'étranger Josef Folprecht (1879-1950) souligne que le devoir d'un migrant est bien double. Il doit non seulement conserver ses origines mais aussi s'intégrer dans la société environnante et s'approprier la langue nationale du pays où il vit : « *Poznati v cizí zemi kulturu jejího národa a naučiti se jeho jazyku, je povinností vystěhovalcovou, při čemž však první jeho povinností jest udržeti jazyk i kulturu svoji vlastní. V těchto dvou povinnostech jest obsažena celá demokratická idea menšinová moderní doby* »¹⁸ (Folprecht, 1932, p. 13). Pour cela, il n'envisage pas le bilinguisme des expatriés comme transitoire. Il le voit comme le prolongement des deux objectifs principaux à atteindre : s'intégrer dans le nouvel environnement tout en gardant sa particularité nationale.

En outre, dans les discours d'Auerhan et de Folpracht, le bilinguisme n'est jamais perçu comme un obstacle pour le développement cognitif des enfants. Au contraire, le bilinguisme et le biculturalisme sont valorisés comme un atout, un savoir-faire utile pour l'individu et pour la collectivité nationale :

... [žáci československých zahraničních škol] mají na druhé straně jistou výhodu před žáky škol ve vlasti. Dává jim ji právě jejich znalost dvou jazyků, jejich vlastního i státního jazyka země, v níž žijí, a jejich obeznámení se s dvěma národními kulturami. A to činí pro nás naše zahraniční krajany velmi cennými.¹⁹
(Auerhan, 1932, p. 23)

Les diplômés des écoles tchécoslovaques à l'étranger sont mis en avant en tant que médiateurs entre la Tchécoslovaquie et leur pays de séjour pouvant rendre des services précieux à leur pays d'origine.

¹⁷ L'enseignement en langue maternelle est une méthode naturelle, la seule qui soit bonne et la seule qui soit rationnelle.

¹⁸ Découvrir, dans un pays étranger, sa culture et sa langue, est une nécessité pour un émigré. Néanmoins, son premier devoir est de garder sa propre culture et sa propre langue. Ces deux obligations renferment toute idée démocratique des minorités des temps modernes.

¹⁹ [Les élèves des écoles tchécoslovaques à l'étranger] en tirent un bénéfice par rapport à leurs collègues du pays. Ils reçoivent en même temps l'apprentissage de deux langues, celle de leur patrie et celle de leur pays d'accueil, ainsi que les deux cultures nationales. Ce qui rend ces compatriotes extérieurs très précieux à nos yeux.

3.2 Česká škola bez hranic²⁰ : parcours monolingue pour les enfants bilingues

Aujourd'hui, c'est essentiellement l'association Česká škola bez hranic²¹ (ČŠBH) qui développe le concept de l'éducation bilingue dans la didactique du tchèque (Gruntová, 2018). Ses documents curriculaires (Slavíková-Boucher, Štásková, Gruntová & Loubet del Bayle, 2010) ne désignent pas le bilinguisme ou le plurilinguisme comme le principe de l'enseignement, il est néanmoins manifeste que ce sont les mots clefs pour ses concepteurs. Ils présentent le projet en tant que « *koncept výuky češtiny v zahraničí pro děti od 18 měsíců do 15 let, které vyrůstají ve vícejazyčném prostředí* »²² (Slavíková-Boucher, Štásková, Gruntová & Loubet del Bayle, 2010, p. 2). Ils estiment aussi que « *v Českých školách bez hranic se otázka dvoujazyčnosti dotýká všech žáků a jejich učitelů* »²³ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1). Ayant les enfants des familles mixtes comme le public principal, l'école souhaite prolonger l'éducation bilingue donnée en famille, et former les locuteurs bilingues et biculturels pouvant intégrer la scolarité dans les deux pays.

L'usage du préfixe pluri- n'est nullement commenté dans les documents curriculaires de l'école (Slavíková-Boucher, Štásková, Gruntová & Loubet del Bayle, 2010), en revanche, une réflexion sur le bilinguisme est développée sur les pages web de l'association ČŠBH (www.csbh.cz). La fondatrice du projet, Lucie Slavíková-Boucher, y explique que « *schopnost ovládat dva jazyky* »²⁴ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1) est la définition la plus simple mais pas la plus exacte du bilinguisme. D'après elle, « *v kontextu Českých škol bez hranic lze nabídnout definici „ideálního bilingvismu“, tedy cíle, kam všichni zúčastnění, především tedy rodiče a pedagogové, ruku v ruce směřují* »²⁵ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1). Et elle définit ce « bilinguisme idéal » ainsi : « *Bilingvní jedinec je ten, který ovládá dva jazyky na stejné úrovni - rodilého mluvčího, identifikuje se s kulturním a sociálním kontextem obou jazyků a je rodilými mluvčími takto identifikován, oba jazyky pravidelně (denně) používá* »²⁶ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1).

Les notions de perfection et d'équilibre dans la maîtrise des deux langues sont en effet très présentes dans les discours des concepteurs de ČŠBH, qu'il s'agisse d'articles de presse écrits par la directrice ou des documents curriculaires. De ce fait, le bilinguisme est associé à un phénomène peu courant et enrichissant, c'est un bilinguisme « soigné » et non pas subi. En le valorisant de cette façon, les concepteurs de ČŠBH cherchent à assurer la transmission du tchèque, langue rare et peu enseignée en dehors du réseau diasporique, dans les familles de France (Gruntová, 2018). Enfin, leur discours ne se distingue pas des proclamations politiques de l'entre-deux-guerres : les élèves sont des (futurs) médiateurs entre les pays et les cultures, dont leurs patries peuvent tirer du profit (Slavíková-Boucher, 2007, p. 2).

²⁰ École tchèque sans frontières

²¹ École tchèque sans frontières

²² Concept de l'enseignement du tchèque pour les enfants de 18 mois à 15 ans grandissant en milieu plurilingue.

²³ À l'Ecole tchèque sans frontières, la question du bilinguisme concerne tous les élèves et leurs enseignants

²⁴ La capacité à maîtriser deux langues

²⁵ Dans le contexte des Ecoles tchèques sans frontières, on peut proposer une définition du bilinguisme idéal, c'est-à-dire de l'objectif que tous les acteurs, avant tout les parents et les pédagogues, visent.

²⁶ Le bilingue est celui qui a une maîtrise égale de deux langues au niveau d'un locuteur natif. Le bilingue s'identifie avec le contexte culturel et social des deux langues et il est ainsi identifié par les locuteurs natifs. Il emploie régulièrement (quotidiennement) ses deux langues.

Mais à la différence de l'argumentation développée pour les écoles tchécoslovaques à l'étranger et qui s'y applique toujours, la terminologie employée dans ČŠBH relève d'une autre logique. L'enseignement du tchèque y est envisagé comme l'appropriation d'une langue non dominante dans le répertoire verbal de l'élève bi-/plurilingue. Les élèves sont alors définis en tant que bilingues émergents. Slavíková-Boucher cherche l'inspiration dans les programmes immersifs américains et dans la méthode CLIL (Gruntová, 2018). Elle imagine un parcours d'excellence dans lequel la didactique intégrée de la langue et des contenus devrait jouer un rôle important. Mais, malgré ces motivations, l'enseignement reste finalement assez traditionnel. Le tchèque est la seule langue employée dans les cours et aucune réflexion sur le fondement du bi-/plurilinguisme n'est proposée aux élèves (Gruntová, 2018).

Il faut donc constater avec Jim Cummins que « dans de nombreux programmes bilingues les présupposés éducatifs monolingues dominant et posent les langues d'enseignement comme deux mondes séparés ou, métaphoriquement, comme deux solitudes » (Cummins, 2016, p. 359). Néanmoins, *Česká škola bez hranic* représente une avancée importante dans la didactique du tchèque, en initiant la réflexion sur l'éducation bilingue et ses finalités.

4. Intégration des élèves nouvellement arrivés

Il paraît difficile de parler de la potentielle reconnaissance des répertoires verbaux plurilingues des élèves nouvellement arrivés dans les établissements scolaires de la République tchèque sans évoquer la recherche terminologique qui l'accompagne. En fait, « bien souvent, la discussion sur le mot révèle le fond du débat » (Aron, 2002, p. 49). Le phénomène étant relativement récent, les dénominations employées par les experts sont loin d'être unanimes, comme en témoigne ma recherche sur internet : *žáci-imigranti* (Čechová, Zímová, 2002), *žáci jinojazyčného původu* (Čechová, Zímová, 2000), *jinojazyčné děti* (Šindelářová, Škodová, 2012), *nečeští žáci* (Hasil, 2004), *dvojazyční žáci* (Kropáčová, 2005), *žáci s odlišným mateřským jazykem* (Kropáčová, 2006 et d'autres)²⁷. C'est cette dernière expression qui semble dominer aujourd'hui le champ éducatif où il est préféré au terme *žák-cizinec*²⁸, employé, lui, systématiquement dans les documents officiels de l'Etat.

En pratique, un débat est mené par rapport à l'usage de ces deux concepts. Pour les professionnels de l'éducation, le terme *žák-cizinec*²⁹, étant fondé sur un critère juridique, sert avant tout à attribuer un statut administratif à l'enfant (Národní ústav pro vzdělávání, 2014, p. 7). La nature du séjour de ses parents (refugiés, ressortissants de l'Union européenne etc.) permet ainsi d'établir la source du financement de sa scolarité et des formes du soutien pédagogique auxquelles il a législativement droit. Le terme *žák s odlišným mateřským jazykem*³⁰ est censé introduire une autre vision. Pour ses promoteurs, il traduit le choix de mettre en avant l'action pédagogique envisagée en priorité : l'acquisition de la langue de scolarisation (à laquelle l'épithète « différente » fait directement allusion). De plus, ayant écarté le critère de nationalité, la dénomination prend en compte l'hétérogénéité du

²⁷ *žáci-imigranti* – les élèves immigrants ; *žáci jinojazyčného původu* – les élèves d'origine alloglotte ; *jinojazyčné děti* – les enfants alloglottes ; *nečeští žáci* – les élèves non tchèques ; *dvojazyční žáci* – les élèves bilingues ; *žáci s odlišným mateřským jazykem* – les élèves d'une langue maternelle différente

²⁸ élève-étranger

²⁹ élève-étranger

³⁰ élève de langue maternelle différente

public cible (Titěrová, Radostný, Brumlichová, Horáčková, & Vávrová, 2014). L'inspection scolaire spécifie ainsi les catégories d'élèves :

« Jde tedy o děti a žáky s cizí státní příslušností, kteří doma hovoří odlišným jazykem, a o děti a žáky s českým občanstvím, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Do této druhé skupiny pak můžeme zahrnout např. členy migrantských rodin s českým občanstvím, potomky krajanů navracejících se zpět do České republiky po dlouhodobých pobytech v zahraničí, děti z bilingvní rodiny, kde dominuje jiný než český jazyk, děti z národnostních menšin a pod. »³¹ (Česká školní inspekce, 2015, p. 2).

Le glissement vers le critère linguistique intègre le public appelé en France EANA (élève allophones nouvellement arrivés) dans un groupe beaucoup plus large. La définition embrasse aussi toute sorte d'enfants tchèques qui sont, en fait, les locuteurs bi-/plurilingues. Les inspecteurs prennent ainsi en considération le caractère circulaire de la migration actuelle et démontrent le caractère complémentaire des didactiques développées dans la diaspora et à l'intérieur des pays tchèques. Partagent-elles les mêmes principes ?

4.1 « Žák s odlišným mateřským jazykem »³² est-il un locuteur bi-/plurilingue ?

Le terme *žák s odlišným mateřským jazykem* caractérise ainsi l'élève non pas par son statut administratif (citoyen ou non de la République tchèque) mais par sa situation linguistique au foyer. De fait, il incite à reconnaître la présence d'une autre langue que le tchèque dans son répertoire verbal. Plusieurs chercheuses (entre autres Hélot, 2007 ; Belondo, 2016) ont souligné l'importance symbolique de cette expression qui pourrait faire avancer l'acceptation du répertoire bi-/plurilingue des élèves. Il semble cependant que l'approche choisie en République tchèque s'arrête à mi-chemin.

En effet, en focalisant l'attention sur la notion de langue maternelle, elle introduit un concept qui est, comme l'a montré Louise Dabène (1994), composite et difficile à définir, notamment dans les situations décrites plus haut. Pour certains de ces enfants, le tchèque pourrait bel et bien être l'une de ses langues maternelles en tant que langue de leur première socialisation et / ou la langue première de leur mère ou encore la langue avec laquelle ils s'identifient (langue d'appartenance d'après Dabène). Et ce, même s'ils ont une maîtrise très partielle de cette langue au moment de leur intégration à la scolarité en République tchèque. Il est aussi possible qu'il y ait, dans les répertoires verbaux des enfants, des langues importantes auxquelles ils sont attachés ou qu'ils maîtrisent mieux sans les considérer pour autant comme maternelles, ce que la terminologie ne laisse pas apparaître. En créant la dichotomie langue maternelle – langue de scolarisation, la dénomination va même à l'encontre de l'intention affichée d'embrasser toute la diversité des situations de bi-/plurilinguisme des élèves ayant recours à l'enseignement du tchèque, langue de scolarisation.

Le risque est non seulement de réduire le répertoire verbal de l'élève mais surtout de perdre de vue toute la dynamique du bi-/plurilinguisme. Celui-ci pourrait être défini en tant que compétence communicative tissée de toutes les connaissances et toutes les expériences des langues que le locuteur

³¹ Il s'agit des enfants et des élèves, citoyens d'un pays étranger qui parlent une autre langue au foyer, ou bien des enfants citoyens de la République tchèque pour lesquels le tchèque est la langue seconde et non pas la langue maternelle. Nous pouvons inclure dans le second groupe par exemple les membres des familles des migrants ayant obtenu la nationalité tchèque, les enfants des compatriotes tchèques qui reviennent en République tchèque après un long séjour à l'étranger, les enfants des familles bilingues où la langue dominante est autre que le tchèque, les enfants des minorités nationales etc.

³² Elève d'une langue maternelle différente

a rencontrées. A chaque instant, il peut mobiliser les différentes composantes de son répertoire langagier car les langues apprises et acquises fonctionnent en corrélation et contribuent ensemble à rendre la communication efficace. Mais la juxtaposition sous-entendue dans le couple langue maternelle – langue de scolarisation relève plutôt de la perspective multilingue dans lesquelles les langues s’alignent les unes à côté des autres et sont traitées « comme des entités clairement distinctes donnant lieu à des compétences aisément isolables » (Dabène, 1994, p. 136). C’est peut-être l’une des raisons pour laquelle, dans la didactique du tchèque langue seconde ou étrangère, très peu d’attention est prêtée aux identités langagières des élèves et aux représentations qu’ils s’en font. Toutefois, les approches biographiques peuvent aider les enseignants à mieux guider les apprentissages des élèves allophones et de placer les enfants, à partir de leur histoire personnelle, dans une démarche consciente de l’appropriation des langues (Castelloti & Moore, 2010).

L’acquisition du tchèque dans le milieu scolaire semble être dissociée de l’appropriation d’autres langues dans les discours méthodologiques. Pourtant, sur leur site web *Inkluzivní škola – inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*³³ (www.inkluzivniskola.cz), les experts de l’ONG META se réfèrent aux théories de Jim Cummins, particulièrement à son hypothèse de l’interdépendance développementale (Cummins 1980, 1981), afin de souligner l’importance des langues premières pour les élèves scolarisés en L2 (META, 19/9/2017). Mais sur le terrain, rien n’est fait pour faire entrer ces langues à l’école, si ce n’est que pour assurer le premier accueil des familles qui ne sont pas en mesure de communiquer en tchèque. Non seulement qu’elles n’y sont pas enseignées (à l’exception bien sûr de quelques langues européennes de grande diffusion³⁴) mais aucune discussion didactique n’est lancée sur d’autres approches développées récemment, telles que *translanguaging* (García, 2008, 2009 etc.), l’intercompréhension entre les langues parentes (Escudé & Janin, 2010 et d’autres) ou éveil aux langues (Candelier, 2003 et d’autres). Elles ont pourtant vocation d’aider tous les élèves, migrants ou non, à se familiariser avec la pluralité, ce qui est devenu un enjeu crucial.

4.2 Légitimer la diversité

La « crise migratoire » de 2015 n’a pas augmenté le nombre de migrants vivant en République tchèque. Cependant, elle a eu un impact considérable sur la perception de l’opinion tchèque concernant la population immigrée et les actions menées par les ONG. Notamment META – *Společnost pro příležitosti mladých migrantů*³⁵ accusée gratuitement de vouloir attirer les réfugiés sur le sol tchèque pour obtenir davantage de subventions, est la cible, en 2016, des attaques médiatiques (Tabery, 2017). Les sondages effectués en 2015 montrent aussi que les jeunes Tchèques ont une image très négative des réfugiés et des demandeurs d’asile, alors qu’ils ont peu de contact direct avec eux. Dans le débat sur la dénomination des élèves nouvellement arrivés, META fait allusion à la délicatesse du sujet en précisant sur son site web *Inkluzivní škola*³⁶ : « *Termín [žák s odlišným mateřským jazykem] je opisný,*

³³ École inclusive – inspiration et soutien pour le travail avec les enfants et les élèves d’une langue maternelle différente

³⁴ Chaque établissement scolaire décide de manière autonome du choix des langues proposées aux élèves, à l’exception de l’anglais qui doit obligatoirement figurer dans l’offre. Malgré la liberté, seulement 6 langues sont enseignées : anglais, allemand, espagnol, russe, français et italien. Dans quelques écoles situées dans la zone limitrophe avec la Pologne, on peut trouver les classes bilingues tchéco-polonaises.

³⁵ META – société pour la chance de jeunes migrants

³⁶ École inclusive

zatímco termín cizinec může být (zejména) v současné době hodnotové a postojově zabarvené označení »³⁷ (META, 11/09/2017, p. 1).

Cet appel à « désintégrer les catégories » (Castellotti, 2012) n'est pas nouveau dans la discussion sur la pédagogie inclusive. Dans la lumière du débat terminologique tchèque, il incite à interroger les critères sur lesquels sont (re-)construites les identités. Pour ma part, je considère qu'un terme incluant l'épithète « différent » ne change en rien de la dénomination « étranger ». Les deux détournent l'attention : on ne voit pas un locuteur bi-/plurilingue mais un enfant qui est, en quelque sort, particulier.

Les catégories sont utiles car elles aident à structurer la pensée, à donner les repères aux enseignants et à d'autres acteurs du terrain. Mais il faut aussi savoir les dépasser. Elles perdent leur sens dans une logique inclusive qui ne pointe pas les particularités mais qui cherche les ressemblances. De ce fait, il est essentiel de décider sur quels éléments identitaires construire le rapprochement. Castellotti (2010) propose, à juste titre, de prendre en considération toute l'évolution de la société contemporaine où la migration ne serait, peut-être, qu'une forme de mobilité parmi les autres et de ce fait, connue de tous les élèves : « Plus que jamais, les enfants sont non seulement exposés à la diversité, mais vivent avec, y participent, la construisent, à travers des parcours de mobilité physiques ou « virtuels », qui les incluent dans des relations interculturelles » (Castellotti, 2010, p. 92).

Aussi, il serait légitime de s'interroger sur l'efficacité des approches multiculturelles basées sur l'appartenance ethnique. Elles sont toujours assez courantes dans le milieu éducatif tchèque : « *Dát žáku-cizinci příležitost k pozitivní prezentaci, např. kulturními hodnotami svého etnika (písň, tance, zvyky, další specifika apod.)* »³⁸ (Šindelářová & Škodová, 2012, p. 49). Mais en quoi cette démarche aiderait-elle les enfants et les adolescents à se rapprocher, à se connaître ? Que dit-elle sur la « pluralité de références » (Castellotti, 2010, p. 90) propre aux jeunes migrants ? Que dit-elle sur les représentations que s'en font leurs camarades dans la classe ? Que dit-elle sur la façon dont ils envisagent leurs identités ?

Les enfants prennent part à toute sorte de mobilité aussi bien que leurs parents adultes. C'est peut-être en les sortant de leurs catégories de « migrants », « enfant bilingue », « touristes » qu'on les aidera à dépasser les préjugés, dans une société qui, malgré toutes les réticences exprimées ou sous-entendues, ne peut plus (et sans doute ne veut plus) vivre sans ouverture et interconnexion.

5. Pour conclure

L'orientation économique et politique de la République tchèque qui s'est ouverte à la mondialisation à la fin de la Guerre froide, a eu des conséquences directes sur le marché des langues. La conception communiste de la formation linguistique, avec le russe au centre et la méthode grammaire-traduction privilégiée, ne correspond plus aux besoins de la société. Dès les années 1990, la modernisation de l'enseignement des langues est devenue l'une des préoccupations de la politique éducative. Articulés autour du Cadre européen commun de référence, les programmes insistent sur la fonction communicative des langues. Pour améliorer les performances des élèves, les échanges, les mobilités, les parcours bilingues sont devenus les nouveaux mots-clés des formations. Parallèlement, les mêmes

³⁷ Le terme [*žák s odlišným mateřským jazykem*] est périphrastique, alors que le terme « étranger » peut contenir, (surtout) aujourd'hui, les connotations liées aux valeurs et aux attitudes.

³⁸ Donner l'occasion aux élèves-étrangers de se présenter positivement, par exemple par le biais des valeurs culturelles de son ethnie (chansons, danses, coutumes, d'autres spécificités)

principes sont invoqués dans la didactique du tchèque qui évolue pour répondre aux besoins du public diversifié.

Comme dans de nombreux pays européens, l'anglais devient vite la première langue choisie par les élèves et occupe une place dominante dans l'offre de formation en République tchèque. La politique ministérielle soutient cette position, en faisant de l'anglais la seule langue que les élèves sont sûrs de retrouver lors du passage du primaire au secondaire. Même sans négliger cette primauté, certains auteurs dénoncent des méthodes absurdes qui orientent les élèves vers l'apprentissage d'une seule langue en négligeant les opportunités locales : « *Došlo tak k paradoxnímu situacím, kdy školy v příhraničních oblastech s Rakouskem či Spolkovou republikou Německo zavedly jako první cizí jazyk angličtinu, přestože měly ideální lokální podmínky k výuce němčiny a jejího přirozeného propojení s praktickým využitím jazyka* »³⁹ (Müllerová & Poláčková Schönherr, 2013, p. 19). Il serait intéressant de tenir compte de leur appel à la diversification des parcours et des approches en s'appuyant sur la politique linguistique européenne et son concept du plurilinguisme. A l'heure actuelle où les programmes scolaires sont revisités, les didacticiens des langues pourraient envisager un débat commun sur une approche globale des pluralités linguistiques, inclusive et équitable pour tous les élèves.

Bibliographie

Aron, R. (2002). *L'opium des intellectuels*. Paris : Hachette.

Auerhan, J. (1935). *Československé jazykové menšiny v evropském zahraničí: národnostní poměry, v nichž žijí, a vztahy, které je poutají k staré vlasti*. Praha : Orbis.

Auerhan, J. (1932). *Československá škola ve vlasti a v zahraničí*. Dans Folprech, J., Nekola, R., Štrauss, L., & Týml, J. *Pro naše a pro nás. Čtení o československých zahraničních školách* (23). Praha : Československý ústav zahraniční.

Belondo, S. (2016). Les locuteurs de langues de la migration en France : des répertoires plurilingues peu visibles. Dans Hélot, C., & Erfurt, J. (dir.), *Education bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (442-457). Limoges : Lambert Lucas.

Brouček, S. a kol. (2017). *Migrace z České republiky po roce 1989 v základních tematických okruzích*. Praha : Etnologický ústav AV ČR.

Brouček, S. & Grulich, J. (2009). *Domácí postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách (1918 – 2008)*. Praha : Public History.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Castellotti, V. (2010). Les enseignements des « langues et (cultures) d'origine ». Chronique d'une disparition opportune ? Dans Cadet, L., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (dir.), *Langue et intégration : Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (83-94). Bruxelles : Peter Lang.

Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Document préparé pour le Forum politique Le

³⁹ Des situations paradoxales sont arrivées dans les établissements scolaires situés dans les zones limitrophes de l'Allemagne ou de l'Autriche. Ils enseignent comme première langue étrangère l'anglais, alors que les conditions locales sont idéales pour l'apprentissage de l'allemand et sa mise en pratique naturelle.

droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôles des compétences linguistiques et interculturelles. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? Le Français aujourd'hui, 164, 109-114.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

Cummins, J. (2016). L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives. Dans Hélot, C., & Erfurt, J. (dir.), Education bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques (529-544). Limoges : Lambert Lucas.

Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. Dans Alatis, J.E. (ed.), Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics (58-65). Washington, DC : Georgetown University Press.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (ed.), Schooling and language minority students. Theoretical Framework (3-49). Los Angeles : California State Department of Education, National Dissemination and Assessment Center.

Čadská, M. (dir.) (2005). Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Praha : MŠMT.

Čechová, M. & Zímová, L. (2000). Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. Český jazyk a literatura, 50(9-10), 214-219.

Čechová, M. & Zímová, L. (2002-2003). Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. Český jazyk a literatura, 53(4), 179-184.

Česká školní inspekce (2015). Tematická zpráva. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Praha : Česká školní inspekce.

Český statistický úřad (2018). Život cizinců v ČR. Praha : Český statistický úřad.

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.

Drbohlav, D. (2010). Migrace a (i)migranti v Česku: Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme? Praha : Slon.

Folprecht, J. (1937). Československé školské obce v evropském zahraničí. Praha : Československý ústav zahraniční.

Folprecht, J. (1932). Jazyk – ochrana národnosti. Dans Folprecht, J., Nekola, R., Štrauss, L., & Týml, J. Pro naše a pro nás. Čtení o československých zahraničních školách (9-14). Praha : Československý ústav zahraniční.

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective. Oxford : Wiley-Blackwell.

García, O., Kleifgen, J. A. & Falchi, L. (2008). From English language learners to emergent bilinguals. Equity matters: Research review, 1. New York : A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity.

Gruntová, B. (2018). Familles plurilingues : transmission et apprentissage des langues et des cultures. La diaspora tchèque en France, en Russie et en Croatie. Thèse de doctorat. Paris : INALCO.

Hádková, M. (dir.) (2005). Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Praha : MŠMT.

Hasil, J. (2005) Několik poznámek k začleňování nečeských žáků do českého školního prostředí. Český jazyk a literatura, 55(4), 173-177.

Holub, J. (dir.) (2005). Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Praha : MŠMT.

Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'Harmattan.

Kropáčková, J. (2006). Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc : Univerzita Palackého.

META (11/9/2017). Děti a žáci s OMJ. Consulté le 13/12/2018 : <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.

META (19/9/2017). Teorie společné vychází dovednosti. Consulté le 13/12/2018 : <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/teorie-spolecne-obecne-vychazi-dovednosti>.

Ministerstvo zahraničních věcí (17/7/2012). Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí. Schválena kolegiem ministra zahraničních věcí dne 28. června 2011. Consulté le 23/10/2012 : https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/koncepce_vztahu_mzv_k_cekum_v_zahranici.html.

Müllerová, M. & Poláčeková Schönherr, L. (2013). Evropský koncept vícejazyčnosti: Ideály versus realita. Červený Kostelec : Pavel Mervart.

Namont, J.-P. (2015). Tchécoslovaquie (1918-1993), République tchèque, Slovaquie. Dans Simon, G. (dir.), Dictionnaire des migrations internationales. Approches géohistoriques (171-175). Paris : Armand Colin.

Nosálová, B. a kol. (2018). Učíme češtinu jako druhý jazyk. Průvodce pro učitele. Praha : META.

Nešpor, Z. (2002). Reemigranti a sociálně sdílené hodnoty: prolegomena k sociologickému studiu českých emigračních procesů 20. století se zvláštním zřetelem k západní reimigraci 90. let. Praha : Sociologický ústav AV ČR.

Slavíková-Boucher, L. (2007). École tchèque sans frontières. Consulté le 05/01/2009 : <https://www.mzv.cz/paris>

Slavíková-Boucher, L. (2013). Úvod do problematiky bilingvismu. Consulté le 04/05/2015 : www.csbh.cz.

Slavíková-Boucher, L. & Štásková, L. & Gruntová, B. & Loubet del Bayle, Z. (2010). Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň. Praha : ČŠBH.

Stingl, T. (2017). V cizině už žije každý šestý Čech. Nejčastěji v USA. Consulté le 09/01/2019 : <https://www.e15.cz/domaci/v-cizine-uz-zije-kazdy-sesty-cech-nejcastěji-v-usa-1327855>.

Šindelářová, J. & Škodová, S. (2013). Čeština jako cílový jazyk. Metodika pro výuku osob (děti do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany. Praha : MŠMT.

Šindelářová, J. & Škodová, S. (2013). Metodické pokyny k začleňování žáků-cizinců do výuky. Consulté le 15/12/2018 : <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/17461/METODICKE-POKYNY-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY.html/>.

Šindelářová, J. & Škodová, S. (2012). Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole. Praha : MŠMT.

Tabery, E. (2017). Opuštěná společnost: Česká cesta od Masaryka po Babiše. Praha : Paseka.

Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K. & Vávrová, P. (2014). Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení. Praha : META.

Titěrová, K. (ed.) (2018). Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka. Praha : META.

Usnesení vlády České republiky ze dne 12. dubna 1995 č. 217 o zřízení vládních stipendijních míst na veřejných vysokých školách v České republice pro krajanů a o vysílání učitelů ke krajauským komunitám v zahraničí na léta 1995 – 2000.

Usnesení vlády České republiky ze dne 18. prosince 2000 č. 1306 o zřízení vládních stipendijních míst na vysokých školách v České republice pro krajanů a o vysílání učitelů ke krajauským komunitám v zahraničí v letech 2001 – 2005.

Usnesení vlády České republiky ze dne 14. prosince 2005 č. 1622 o programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2006 – 2010.

Usnesení vlády České republiky ze dne 9. dubna 2010 č. 262 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 – 2015.

Usnesení vlády České republiky ze dne 13. května 2015 č.348 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2016 – 2020.

Usnesení vlády České republiky ze dne 11. prosince 2000 č. 1266 o realizaci Zásad koncepce integrace cizinců na území ČR a o návrhu Koncepce integrace cizinců na území České republiky.

Usnesení vlády České republiky ze dne 8. února 2006 č. 126 ke Koncepci integrace cizinců v roce 2005.